

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



COMPETENCIAS ADQUIRIDAS COMO PRACTICANTE DE
CONOCIMIENTO DEL CONSUMIDOR Y COMO ESTUDIANTE DE LOS
ÚLTIMOS CICLOS DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

Trabajo de Suficiencia Profesional para obtener el título profesional de Licenciado
en Psicología que presenta:

Franco Alberto Luyo León

Asesora:

Natalia Del Carmen José Torres Vilar

2022


INFORME DE SIMILITUD

Yo, Natalia del Carmen Torres Vilar.....,
 docente de la Facultad dePsicología.....de la Pontificia
 Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado
Competencias adquiridas como practicante de conocimiento del consumidor y como estudiante de los últimos
 ciclos de la carrera de Psicología.....,
 del/de la autor(a)/ de los(as) autores(as) ...Franco Alberto Luyo León.....,

 dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de ...15 %. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 20/04/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:Lima, 26 de abril del 2023.....

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora:	
<u>Torres Vilar, Natalia del Carmen</u>	
DNI: 08768418	Firma 
ORCID: 0009-0002-3418-0655	



Resumen

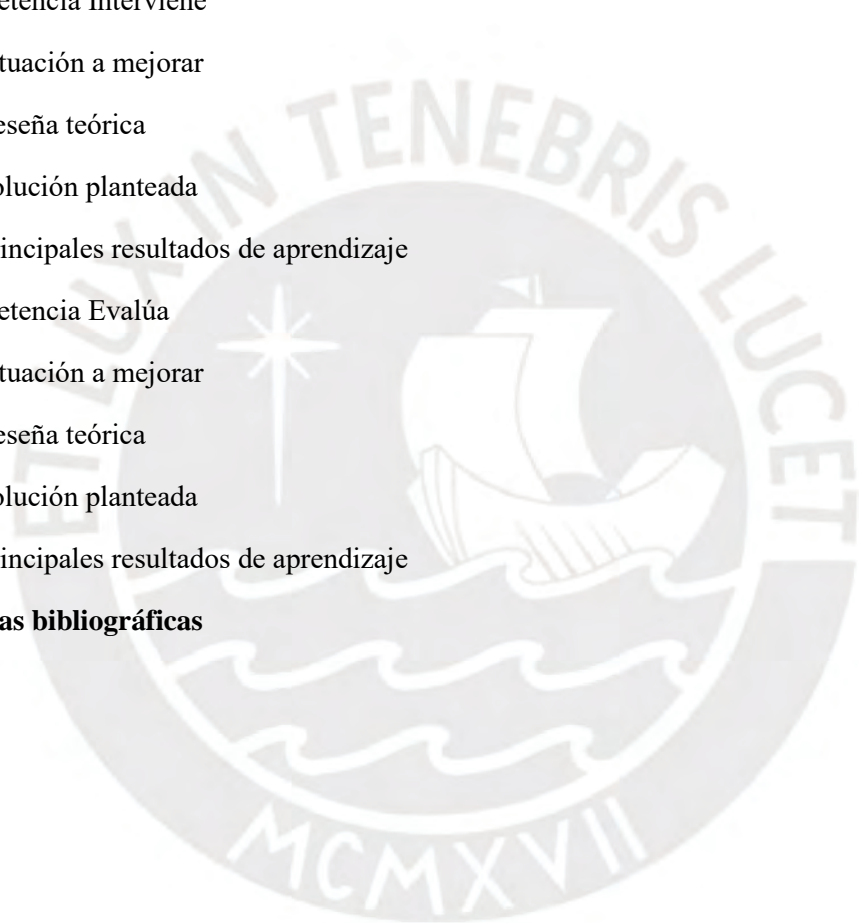
En el presente trabajo, se exponen las evidencias de aprendizaje del autor de las competencias profesionales de Diagnostica, Interviene y Evalúa. Para la primera competencia, se describe una investigación de mercado elaborada con el propósito de diagnosticar las necesidades del consumidor en épocas de pandemia, realizada como parte de las prácticas pre profesionales. Para la segunda competencia, se presenta la intervención sobre comunicación asertiva en estudiantes de Educación del tercer ciclo de estudios de la carrera de Educación, como parte del curso integrador Desarrollo Integral. Para la tercera competencia, se reporta el informe de evaluación del proyecto Beca 18, realizado como parte del curso Psicología, Inclusión y Exclusión Social. Finalmente, se presenta un balance de las principales fortalezas y oportunidades de mejora en cada una de las competencias del perfil profesional, así como las consideraciones éticas tomadas en cuenta en el desarrollo de las actividades descritas.

Abstract

This paper presents the author's learning evidence of the professional competencies of Diagnose, Intervene and Evaluate. For the first competency, a market research is described, elaborated with the purpose of diagnosing the consumer's needs, carried out as part of the pre-professional practices. For the second competency, the intervention on assertive communication in students of Education of the third cycle of studies is presented, as part of the Integral Development integrative course. For the third competency, the evaluation report of the Beca 18 project, carried out within the framework of the Inclusion and Social Exclusion course, is reported. Finally, a balance of the main strengths and opportunities for improvement in each of the competencies of the professional profile is presented, as well as the ethical considerations taken into account in the development of the activities described.

Tabla de contenidos

Actividades realizadas que dan cuenta de las competencias del perfil de egreso	5
Competencia Diagnostica	5
Situación a mejorar	6
Reseña teórica	7
Solución planteada	12
Principales resultados de aprendizaje	13
Competencia Interviene	15
Situación a mejorar	15
Reseña teórica	16
Solución planteada	18
Principales resultados de aprendizaje	21
Competencia Evalúa	23
Situación a mejorar	23
Reseña teórica	23
Solución planteada	26
Principales resultados de aprendizaje	31
Referencias bibliográficas	37



Actividades realizadas que dan cuenta de las competencias del perfil de egreso

En el presente documento se explicarán tres competencias desarrolladas en mis prácticas pre profesionales y los cursos integradores de la carrera de Psicología. Mi posición como practicante de investigación, me permite incluir la competencia de diagnóstica como evidencia de esta experiencia. Aunque se llevaron a cabo actividades relacionadas a las competencias de evalúa e interviene en mi experiencia laboral, considero que estas se desarrollaron de manera más completa en los cursos integradores, por lo que utilizaré estos como evidencias de estas dos competencias.

En la competencia diagnóstica se presentará una investigación de mercado, en la cual se identificaron las necesidades que surgieron en los consumidores a raíz de la pandemia por Covid-19, para así poder afinar las estrategias de comunicación y el portafolio de la marca. En la competencia interviene se explicará el desarrollo de un taller de asertividad para las alumnas del tercer ciclo de la carrera de Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana, como parte del curso Desarrollo Integral. Finalmente, en la competencia evalúa, se detallará la evaluación del programa “Beca 18” como parte del curso Psicología, Inclusión y Exclusión Social.

Competencia Diagnóstica

En mis prácticas pre profesionales laboré en la empresa MSM Frutas y Verduras. Esta era una compañía de consumo masivo centrada en la producción y comercialización de frutas, cuyo principal negocio era la venta a supermercados. Dicha compañía contaba con una variedad de marcas, siendo las más relevantes La Pecosita y FrexBox.

Como parte de mis actividades, realicé una investigación de mercado para identificar las necesidades que surgieron en los consumidores a raíz de la cuarentena, para así poder afinar las estrategias de comunicación y el portafolio de las marcas, y generar un mayor nivel de *engagement*.¹ Dicha investigación tuvo dos secciones: una investigación de gabinete (*desk research*) y una encuesta de opinión. Para la primera se revisó la literatura correspondiente que permitiera identificar los patrones de compra de la categoría a partir de la pandemia; en la segunda se utilizó una encuesta virtual con opciones múltiples y preguntas con respuestas abiertas. A partir de dicha

¹ Engagement: La inversión voluntaria, impulsada por la motivación, de los recursos de un consumidor en las interacciones con la marca (Hollebeek *et al.*, 2019).

investigación se identificaron *insights*² que permitieron guiar las estrategias de comunicación de la marca.

Situación a mejorar

En el 2020 se desató la pandemia Covid 19, afectando diferentes esferas de la vida de los peruanos. El peligro a contagiarse del virus, sumado a las estrictas medidas por parte del gobierno, disminuyeron significativamente las compras en supermercados a comienzos de año, el principal canal de venta de MSM Frutas y Verduras. Asimismo, un segmento importante de los consumidores clase A y B, el target de la empresa, comenzó a pedir frutas por medio de medios virtuales (páginas web, aplicaciones, redes sociales, etc.). No obstante, las frutas son productos perecibles y, dadas las condiciones del reparto, en muchas ocasiones llegaban dañadas, muy maduras o incluso malogradas. Esto representaba un gran perjuicio para estas personas, dado que las frutas son fuentes importantes de nutrientes que promueven las defensas, lo cual resulta una prioridad en épocas de pandemia. Frente a ello se creó el servicio de FrexBox, que brindaba a los consumidores frutas de alta calidad en un buen estado a la puerta de sus hogares.

Sin embargo, la dinámica de compra de los consumidores fue cambiando junto al contexto. Conforme las restricciones se fueron levantando, el consumo de las frutas, producto vital para la salud, subió en los supermercados y disminuyó la venta a través de FrexBox. Dichos cambios debían ser entendidos para poder asegurar que las marcas de la empresa mantuvieran su posicionamiento y no disminuyeran las ventas.

² Insight: Un conocimiento no evidente de los consumidores que, si se actúa en consecuencia, tiene el potencial de cambiar su comportamiento en beneficio mutuo (Laughlin, 2014).

Reseña teórica

La pandemia del Covid 19 ha causado un gran número de víctimas mortales en todos los países del mundo, siendo el Perú el país con una mayor tasa de mortalidad (*La Vanguardia*, 2021). Frente a este fuerte impacto, el gobierno tomó una serie de medidas para evitar su propagación, entre las cuales se recalcan largos periodos de confinamiento y el cierre de negocios que puedan implicar aglomeraciones de personas, como se indica en el Decreto Supremo N° 144-2021-PCM (2021). El brote epidémico y el bloqueo alteraron las prioridades de vida de los ciudadanos y cambiaron sus formas de vivir en varios aspectos, que van desde los comportamientos laborales (el trabajo remoto y la reducción de puestos de trabajo) hasta el ámbito psicológico (estrés, ansiedad y depresión) (Abbas y Kamel, 2020; Stanton, *et al.*, 2020)

Estas consecuencias psicológicas son factores que impulsan la ingesta excesiva de alimentos, sobre todo azucarados y ricos en carbohidratos. Esto sucede ya que estos estimulan la liberación de serotonina, que afecta positivamente (de manera momentánea) al estado de ánimo (Janssen *et al.*, 2021; Moynihan *et al.*, 2015). En este sentido, se genera una relación negativa con la comida impulsada por factores emocionales (deseo intenso de comer), conductuales (búsqueda continua de comida), y cognitivos (pensamientos constantes sobre la comida) (Rodríguez y Meule, 2015).

El inconveniente estrechamente implicado es que estos comportamientos dietéticos poco saludables promueven el desarrollo de la obesidad, induciendo un estado inflamatorio sistémico crónico que, junto con otras afecciones crónicas no transmisibles como la hipertensión, las cardiopatías, la diabetes y las enfermedades pulmonares, puede aumentar el riesgo de complicaciones más graves debido a la COVID-19 (Wu *et al.*, 2020). Los trastornos del sueño también contribuyen a empeorar el escenario relacionado con la cuarentena, agravando aún más el estrés y aumentando la ingesta de alimentos, lo que da lugar a un peligroso círculo vicioso (Vgontzas *et al.*, 2008).

No obstante, la percepción de riesgo asociada a la COVID-19 también ha influido en ciertos comportamientos de compra y consumo de alimentos que las personas consideran beneficiosos para lidiar con este virus. Por ejemplo, algunos consumidores tratan de minimizar el riesgo de infección aumentando el uso de servicios de entrega, comprando más alimentos envasados, que se consideran más higiénicos (Wu *et al.*, 2020), comprando alimentos con una vida útil más larga a fin de

limitar sus viajes de compras, o comiendo más alimentos saludables en un intento de reforzar su sistema inmunitario (Janssen et al., 2021).

En este sentido, resulta importante entender los cambios en la compra y el consumo de los alimentos de tal manera que se puedan incluir propuestas que resultan beneficiosas para los consumidores y resulten, a su vez, rentables para las empresas, que se han visto afectadas por la pandemia. Así, el marco que permite entender dichos cambios es la Psicología del Consumidor. Esta es entendida como aquella disciplina que estudia los procesos que intervienen cuando los individuos o grupos seleccionan, compran, utilizan o desechan productos, servicios, ideas o experiencias para satisfacer necesidades y deseos, a través de la investigación de mercados como método científico (Sandoval, 1994).

Este método debe ser riguroso, sistemático, permanente y ágil, brindando mayor certidumbre y confiabilidad para poder tomar decisiones en base a evidencias en lugar de intuición (Dillon et al., 1997; Franke y Mazanec, 2006; Kinnear y Taylor, 1998; Kotler, 1995; Loudon y Della Bitta, 1996). Asimismo, debe aportar en la planeación estratégica de mercadeo, entendida como la planeación secuencial de actividades para competir el mercado con productos que satisfagan las necesidades de los consumidores, consolidando la permanencia y diferenciación de las marcas en dicho mercado (Garcés, 2006; Lambin, 1997).

Para poder entender al consumidor desde una perspectiva científica, resulta primordial comprender los procesos cognitivos y afectivos que influyen en el proceso de consumo. Con respecto a los primeros, se debe entender cómo los consumidores procesan la información con el fin de emitir un juicio o tomar una decisión con respecto a su consumo. Esto puede producirse en cuatro etapas principales (Schank y Abelson, 1977; Wyer, 2008).

1. La atención: las personas prestan distinta atención a los distintos aspectos de la información que reciben, por lo que las empresas deben entender aquellos aspectos que deben propiciar como salientes para los consumidores, dependiendo de los objetivos de la marca.
2. Codificación y comprensión: los consumidores interpretan piezas individuales de información en términos de conceptos previamente formados que

ejemplifican y pueden organizar grupos de características con referencia a una estructura de conocimiento más general o "esquema". Así, pueden interpretar un par de jeans de 70 dólares como caros, o comprender una secuencia de acontecimientos relacionados temporalmente que ocurren en un restaurante en términos de un "guion de restaurante" prototípico.

3. Inferencia: las personas suelen inferir la probabilidad de que una afirmación o aseveración sea cierta, o la frecuencia con la que se ha producido un evento concreto. Al mismo tiempo, estiman la probabilidad de que un acontecimiento ocurra en el futuro, o de que un determinado estado de cosas haya existido o exista. A veces, infieren que un producto o servicio tiene un atributo concreto, o pueden evaluarlo como favorable o desfavorable. En otros casos, emiten un juicio comparativo de varios elementos o acontecimientos a lo largo de una dimensión determinada, o podrían calcular una preferencia por una alternativa sobre otra.

4. Los procesos de respuesta: las personas transforman sus juicios subjetivos en una respuesta o decisión conductual en torno a la selección, compra o uso de productos o servicios.

El conocimiento que entra en juego en estas etapas de procesamiento puede ser de dos tipos: declarativo o procedimental (Lynn y Akgun, 2000). El conocimiento declarativo refiere a los referentes de las experiencias de la vida cotidiana (personas, productos, actitudes y valores, etc.). En cambio, el conocimiento procedimental se refiere a la secuencia de acciones que uno realiza para cumplir un objetivo concreto (realizar una compra, utilizar un producto, etc.). Asimismo, el procesamiento de información se rige bajo cuatro principios (Wyer, 2008):

Principio 1. Las personas rara vez recuperan y utilizan más conocimientos de los necesarios para alcanzar el objetivo que persiguen. Cuando cada una de varias representaciones del conocimiento es suficiente para alcanzar ese objetivo, lo más probable es que se aplique la primera representación que se le ocurra.

Principio 2. La accesibilidad de una unidad de conocimiento en la memoria es una función creciente tanto de la recencia con la que se ha activado en el pasado

como de la frecuencia con la que se ha activado.

Principio 3. Si las personas han interpretado la información sobre la base de conceptos y conocimientos activados recientemente, los efectos de esta interpretación en juicios y decisiones posteriores sobre su referente persistirán en el tiempo.

Principio 4. Los conocimientos que se vuelven accesibles en la memoria por razones que no están relacionadas con un juicio o decisión influirán en este juicio o decisión si los participantes no son conscientes de las condiciones que activaron el conocimiento o, alternativamente, no son conscientes de la relación entre estas condiciones y el juicio o decisión que se va a tomar.

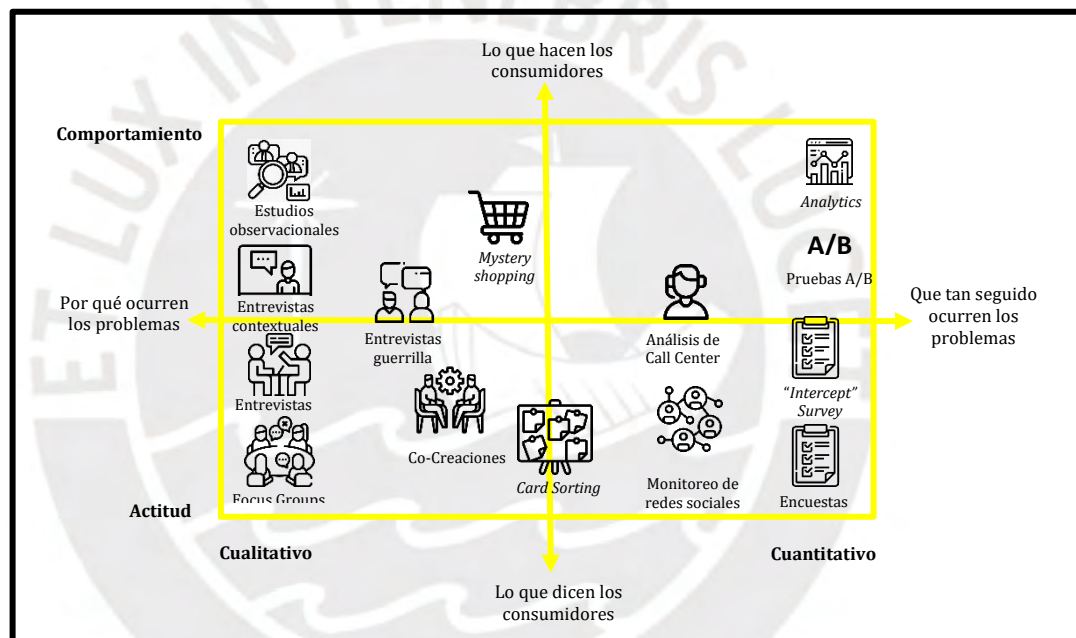
En cuanto a los procesos afectivos, es útil distinguir tres tipos de afecto en el juicio y la toma de decisiones del consumidor (Cohen *et al.*, 2008):

1. Respuestas afectivas integrales: estas se refieren a las respuestas afectivas que se experimentan de forma genuina y que están directamente relacionadas con el objeto de juicio o decisión. Estas incluyen los sentimientos momentáneos experimentados a través de la exposición directa al objeto en sí (como la sensación placentera de probar un buen vino) y los experimentados en respuesta a alguna representación del objeto, una representación que puede ser proporcionada externamente (por ejemplo, un anuncio de televisión de un producto) o generada internamente (por ejemplo, pensar en un producto). Dichas respuestas afectivas son integrales en la medida en que son provocadas por características del objeto, ya sean reales, percibidas o solo imaginadas.

2. Afecto incidental: refiere a las experiencias afectivas cuyo origen es ajeno al objeto a evaluar. En este, la fuente del estado de ánimo no suele estar relacionada con el juicio o la decisión que se toma. Además del estado de ánimo actual de una persona, el afecto incidental también puede provenir de las disposiciones emocionales de una persona (como la ansiedad o la depresión crónicas) y del temperamento (como el optimismo o el pesimismo generales), o de cualquier estímulo contextual asociado con el afecto integral (como la música de fondo, un aroma agradable, etc.).

3. Afecto relacionado con la tarea: Este se encuentra entre el afecto integral y el afecto incidental. Se refiere a las respuestas afectivas que son provocadas por la tarea o el proceso de hacer juicios y decisiones, en contraposición a las respuestas directas e integrales a las características de los objetos objetivo o a los sentimientos puramente incidentales. Por ejemplo, el estrés emocional de tener que elegir entre dos ofertas muy atractivas.

Para poder evaluar todos los procesos relacionados con la toma de decisiones de los consumidores se utilizan diferentes herramientas. Estas se pueden evidenciar, según sus propósitos y naturaleza cuantitativa o cualitativa, en el siguiente gráfico:



Adaptado de Rohrer, 2014

Entre estas herramientas, la más usada (y la elegida para investigar la problemática en esta situación) es la encuesta. Esta tiene dos formatos de preguntas: abiertas y cerradas. Los dos formatos de preguntas tienen ventajas e inconvenientes únicos. En el lado positivo, las preguntas abiertas captan lo que está en la mente de los consumidores; en el negativo, las respuestas se limitan a lo que es más accesible, por ejemplo, los productos o servicios de marcas conocidas que vienen a la mente más fácilmente. Por el contrario, los formatos de respuestas cerradas tienen la ventaja de recoger información sobre una gama más amplia de temas, productos y servicios, pero tienen la desventaja de recordar a

los consumidores productos y servicios que de otro modo no habrían venido a la mente (Weaver y Schwarz, 2008).

Tal como se aprecia en el gráfico, el foco de las encuestas suele ser las actitudes de los participantes, desde una perspectiva comúnmente cuantitativa (respuestas cerradas). No obstante, también permiten una aproximación más cualitativa, en el caso de las respuestas abiertas, y permiten conocer comportamientos, aunque centrándose en su frecuencia. Cabe resaltar que respecto a esta herramienta se sugiere tomar ciertas consideraciones debido a los errores que pueden cometer los participantes basándose solo en su memoria. Así, los investigadores han desarrollado una serie de estrategias para facilitar el recuerdo autobiográfico (Schwarz y Oyserman, 2001; Schwarz y Sudman, 1994; Sudman et al., 1996; Tourangeau et al., 2000). Hasta cierto punto, los investigadores pueden mejorar la probabilidad de un recuerdo preciso restringiendo la tarea de recuerdo a un periodo de referencia corto y reciente; brindando información que facilite recordar los eventos y su frecuencia; descomponiendo una tarea compleja en varias más específicas, y brindando tiempo suficiente para que los participantes recuerden la información (así como explicitando la importancia de tomarse ese tiempo) (Weaver y Schwarz, 2008).

Solución planteada

Con base en la necesidad de comprender los cambios en las dinámicas del consumidor explicadas en apartados previos, se planteó una investigación de mercado que permitió entender dichas dinámicas, para así poder crear una nueva propuesta de valor, tanto a nivel de una comunicación más efectiva, como en la expansión del portafolio con productos que respondan a los beneficios buscados en este contexto.

Para ello, en primer lugar, se revisó información previamente recolectada acerca de las necesidades y preferencias de los consumidores. Se contaba con una investigación de mercado previa que contenía información acerca de los perfiles de consumo, los procesos de compra y hábitos de consumo, la percepción de las marcas y las tendencias de compra y consumo de frutas.

Luego de ello, se elaboró una investigación de gabinete acerca de las tendencias de consumo en tiempos de Covid. Para ello, se realizó una investigación bibliográfica en fuentes de las principales agencias de investigación de mercado: Ipsos, Kantar,

Nielsen; así como en la data interna de Google para identificar tendencias de búsquedas en la plataforma. Una vez revisadas las fuentes, se identificaron los principales patrones de la información y se ordenaron con base en sus principales temas.

Considerando todo lo hallado en la investigación de gabinete y en la investigación de mercados previa, se delimitaron los temas que aún se debían explorar en los consumidores actuales. Dado que lo hallado en la bibliografía existente no se centraba en la categoría y que la investigación previa no tomaba en cuenta los cambios descritos anteriormente, se decidió realizar una investigación exploratoria, cuyos resultados podrían ser complementados a la luz de las dos fuentes de información previas.

Para ello, se elaboró un resumen ejecutivo que serviría como guía para el estudio, el cual fue revisado y modificado por la jefa del área. En este, se detallaron los antecedentes, los objetivos y la metodología del estudio. Luego de ello, se elaboró el cuestionario. Se utilizó como instrumento una encuesta virtual con preguntas de opción múltiple y de respuestas abiertas dividido en siete secciones, una por cada objetivo específico. Se utilizó este formato debido a la naturaleza exploratoria de la investigación y la búsqueda de abarcar una población numerosa solicitada por el cliente interno. Se necesitaba un formato que respondiera a la naturaleza exploratoria del estudio, pero que abarcara la mayor cantidad de personas posibles. Cabe resaltar que se contó con una sección inicial en la cual se detallaba el consentimiento informado (Apéndice 1) al participante, el cuál explicaba la naturaleza del estudio y la confidencialidad del mismo.

Para asegurar la rigurosidad de la encuesta (Apéndice 1), esta se revisó por dos jueces expertos, así como pasó por una evaluación de proceso de respuesta. En esta última, se repasaron las preguntas con participantes que cumplían con los mismos criterios de inclusión que el público objetivo, preguntándoles acerca de la comprensión de cada una de las preguntas.

Principales resultados de aprendizaje

La carrera de Psicología en la PUCP brinda una amplia preparación en el ámbito de la investigación, teniendo como mínimo un curso centrado en este en cada semestre, lo cual me brindó ciertos conocimientos teóricos y prácticos que me ayudaron para

plantear y ejecutar esta investigación de mercados. No obstante, las prácticas me permitieron aprender sobre las distinciones entre la investigación académica y la investigación de mercados.

Esta experiencia me instó a preparar y ejecutar las diferentes fases de investigación a un ritmo mucho más acelerado, para poder cumplir con cronogramas interconectados con otras metas de la empresa. Asimismo, a diferencia de la investigación a la que estaba acostumbrado, el objetivo estaba centrado en identificar potenciales oportunidades en torno al negocio, y una constante retroalimentación de parte de la supervisora del área me permitió cumplir dicho objetivo y desarrollar esta visión. Estos retos llevaron a que la metodología de aplicación también distara de lo que estaba acostumbrado, llevando a que conociera diferentes aproximaciones en herramientas conocidas (encuestas) para poder obtener información relevante.

Otro aspecto importante fue el aprender a coordinar y utilizar la retroalimentación de diferentes áreas de la empresa, las cuales manejan una lógica distinta a la vista en Psicología. En este sentido, resultaba de gran importancia empatizar, no solo con los participantes del estudio para poder llegar a *insights* accionables, sino también con los clientes internos y sus respectivas exigencias.

Analizando en retrospectiva el trabajo realizado, considero que se pudo realizar un formato cualitativo a profundidad (entrevistas/grupos focales) y complementarlo con una encuesta cuantitativa para poder generalizar la data con rigor estadístico. Si bien este formato tiene la apertura de una aproximación cualitativa y abarca una gran cantidad de personas, no permite ni la profundidad cualitativa, ni el rigor estadístico de un estudio cuantitativo.

Competencia Interviene

Como consideración inicial se debe resaltar que, si bien se realizaron intervenciones durante el período de prácticas, estas no permiten evidenciar por completo el desarrollo de la competencia. Debido a la retroalimentación de diferentes miembros de la empresa, estas actividades se llevaron a cabo desde una perspectiva centrada en el marketing, omitiendo aspectos importantes a tomar en cuenta desde una intervención psicológica. Por ello, se decidió presentar, como evidencia de la competencia interviene, el trabajo principal del curso integrador Desarrollo Integral.

Como parte de este curso se realizó una intervención en estudiantes del tercer ciclo de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. En esta se plantearon como objetivos principales brindar estrategias oportunas de conducta y comunicación asertiva, y reflexionar cómo es posible utilizarlas en situaciones de su vida diaria, especialmente, en la universidad. Para ello, se plantearon tres sesiones en las cuales se explicó el estilo de comunicación asertivo y sus ventajas en contraposición con los otros estilos de comunicación y se plantearon estrategias para utilizar dicho estilo en situaciones importantes para su vida diaria. Esto se realizó con base en dinámicas centradas en juegos de roles, en las cuales las participantes podían proponer y ejecutar soluciones basadas en una comunicación asertiva.

Situación a mejorar

A partir de un diagnóstico de la problemática existente en los estudiantes de Educación de tercer ciclo de la PUCP, se identificó³ a la falta de asertividad en la comunicación como la problemática más importante en este segmento. Su importancia radicaba en que desencadena una serie de problemas secundarios, como la falta de organización del tiempo y ausencia de comunicación de dificultades a sus profesores. Esta se evidenciaba no solo en el ámbito académico, sino también a nivel familiar. Ello se ponía en evidencia frente a la valoración de la identidad docente a nivel familiar, donde a pesar de estar informadas y seguras de la importancia del rol de los educadores

³ Para identificar la problemática se realizó un diagnóstico con estudiantes del tercer ciclo de la carrera de Educación. Este se llevó a cabo a través de un grupo focal con participantes de la población elegida y la información se analizó a través de un análisis temático. Este aspecto no se profundizó pues esta sección no corresponde a la sección de la competencia diagnóstica.

en la sociedad (específicamente en cuanto a Educación Inicial), no presentaban las habilidades comunicativas para transmitir dicho conocimiento a sus familias.

Reseña teórica

Para poder entender a profundidad la problemática resulta crucial comprender a la población que se encuentra inmersa en ella. En este caso, los estudiantes universitarios de la carrera de Educación. Ellos tienen que enfrentar diversos desafíos propios de la etapa de desarrollo en la que se encuentran, así como de su rol de estudiantes universitarios en el contexto peruano. Así, en primer lugar, como tareas de la adolescencia tardía, se presentan la consolidación de la identidad, el logro de la autonomía y el desarrollo de competencias sociales y emocionales (Gaeta, 2015). En este marco, es frecuente que en esta etapa se atravesase un proceso de elección de la carrera universitaria que se estudiará, lo cual resulta difícil debido a la multiplicidad de opciones que se presentan y las dudas en cuanto a la pertinencia de la carrera escogida (Sallán et al., 2009). Ello está relacionado directamente con la vocación profesional, que implica la selección de la carrera y la orientación hacia la misma (Zaragüeta, 1927). De esta manera, la carrera escogida lo será a partir de la motivación y el interés de la persona, las expectativas que tiene sobre el futuro y/o factores externos como la presión de la familia o el estatus de la profesión (González, 1995).

En segundo lugar, el nivel de exigencia académica orientado al logro de competencias de la carrera demanda un mayor compromiso y tiempo dedicado por parte de los estudiantes (Cuenca, 2015). Asimismo, la nueva etapa genera exigencias sociales como el establecimiento de relaciones con profesores y compañeros, lo cual, de resultar exitoso, permitirá la formación de una red de soporte social (Silva, 2011).

Para cumplir con tales exigencias, los estudiantes universitarios requieren de habilidades sociales que les permitan desenvolverse de manera adecuada en su entorno, dado que facilitan y mejoran la calidad de sus interacciones con los demás. Así, por ejemplo, los docentes han de entrenar sus habilidades interpersonales, debido a que son agentes socializadores para los alumnos con los que trabajan (Rodríguez et al., 1989).

Asimismo, hay evidencia que indica que las habilidades sociales, tales como la asertividad del profesorado, se relacionan con una mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Rodríguez et al., 1989). Dados estos factores, resulta importante

conceptualizar el término asertividad. En una concepción clásica, se entiende asertividad como un conjunto de conductas que están orientadas a la efectividad del individuo en el plano social, enmarcado en un contexto cultural específico y basado en la capacidad de libre elección de la acción (Alberti como se citó por Maluenda et al., 2017). Flores (como se citó por Novoa, 2015) considera que la asertividad es aquella habilidad social que facilita la expresión de sentimientos y pensamientos, así como también la aceptación de las críticas. Esta capacidad permite un adecuado manejo interpersonal de situaciones sociales y minimiza la probabilidad de problemas futuros (Caballo, 1993). Cabe resaltar que en esta intervienen variables comunicacionales lingüísticas, así como factores paralingüísticos (contacto visual, gestos, entonación, etc.) (Navarro, 2000). Asimismo, la asertividad constituye una habilidad social adaptativa y susceptible de ser aprendida (Meza, 1990).

Este tipo de comunicación se contrapone a los estilos comunicativos agresivo y pasivo. Según Alsinet y Gil (como se citó por Mora, 1997), la conducta agresiva consiste en la defensa hostil de los propios derechos e intereses personales sin respetar a las personas con las que se interactúa. Asimismo, Mora (1997) indica que la comunicación pasiva implica no expresar sentimientos, pensamientos y opiniones, con lo que no se defienden los propios derechos. Además, el estilo pasivo provoca sentimientos de inferioridad y tendencias a mantener un papel subordinado en las relaciones con los demás.

En este sentido, resulta de gran importancia que los estudiantes de educación desarrollen la asertividad por dos razones principales. En primer lugar, porque deben lidiar con una sociedad que, en su mayoría, infravalora la carrera, por lo que resulta necesario transmitir su postura acerca de la importancia de la educación de manera asertiva, en especial a sus familias (MINEDU, 2016). Esto cobra especial importancia, debido a que se encuentran en un proceso de consolidación de su identidad como docentes, el cual está enmarcado en su propia etapa de desarrollo. Por ello, la defensa pertinente de su elección vocacional permite afianzar dicha identidad.

En segundo lugar, porque tienen que relacionarse activamente con sus pares en el contexto académico, por ejemplo, en trabajos grupales. Por esto, sería beneficioso que desarrollen la capacidad de ser asertivos para poder comunicar sus opiniones, ideas y/o desacuerdos con sus compañeros de manera clara y firme, pero con respeto por la

posición del otro y aceptando que pudiesen estar equivocados. De esta forma, podrían garantizar un buen desempeño dentro del grupo sin poner en riesgo las relaciones con sus compañeros, que son, a su vez, una fuente de apoyo emocional muy importante (Berndt y Perry; Buhrmester; Hartup y Stevens; Laursen et al., como se citó por Papalia, 2012).

De esta manera, el desarrollo de la capacidad asertiva permite optimizar el proceso de formación profesional del docente. Así, en el de la docencia en el Perú, una de las principales competencias a desarrollar, de acuerdo al Marco de Buen Desempeño Docente (Ministerio de Educación [MINEDU], 2012), se relaciona con la asertividad hacia los estudiantes (competencia 3), la cual permite construir relaciones interpersonales de confianza y respeto mutuo y un espacio emocionalmente seguro para la expresión; mientras que otras dos (competencias 6 y 7) se refieren a la comunicación asertiva con los colegas y la comunidad en general para facilitar un trabajo colaborativo entre distintos actores que influyen en el proceso educativo de los alumnos.

Solución planteada

Por lo anteriormente señalado, se decidió realizar una intervención que permita desarrollar conductas de comunicación asertiva en las alumnas de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Esta experiencia fue guiada por los docentes del curso integrador Psicología y Desarrollo Integral, quienes contactaron a las autoridades de la Facultad de Educación para conseguir a los participantes. A partir de dicho contacto, las autoridades asignaron a los alumnos del tercer ciclo de la carrera de Educación. No obstante, debido a problemas de comunicación entre los docentes y las autoridades, solo pudieron participar tres estudiantes mujeres, dos de 18 años y una de 20 años.

La intervención se enmarcó en la concepción de Mora (1997), en la cual la asertividad se contraponen con la comunicación agresiva y pasiva, como se explicó anteriormente. Esta tuvo el propósito de reducir las dificultades en torno a la expresión de sus ideas, lo cual constituye una problemática identificada a través de un diagnóstico previo. El número de las sesiones no fue aleatorio, ya que todo ello fue planteado por los encargados del curso. Por estos motivos, se ajustaron los objetivos planteados en

tres sesiones de una hora y media cada una. Así, los objetivos de la intervención se plantearon de la siguiente forma:

Objetivo general

Frente a situaciones de comunicación interpersonal vinculadas a la vida académica, las participantes presentan una comunicación asertiva.

Sesión 1

1. En una situación comunicativa, las participantes discriminan entre una comunicación pasiva, agresiva y asertiva.
2. En una situación comunicativa, las participantes reconocen y verbalizan la importancia de comunicarse de manera asertiva.

Sesión 2

3. Frente a una percepción de una dificultad académica, las participantes son capaces de expresar sus reclamos y necesidades a sus profesores de manera asertiva.
4. Frente a una percepción de una dificultad académica, las participantes son capaces de negociar y/o brindar propuestas de solución viables y vinculadas a la problemática.

Sesión 3

5. Frente a una situación de inconformidad con algún miembro de sus grupos de trabajo, las participantes son capaces de expresar sus reclamos con sus compañeros de manera asertiva.
6. Frente a una situación de inconformidad con algún miembro de sus grupos de trabajo, las participantes son capaces de brindar alguna alternativa de acción al estudiante en falta.
7. Frente a una situación en la que se cuestiona su elección vocacional, las participantes son capaces de argumentar a favor de su vocación de manera asertiva.

Para plantear el diseño de la intervención se inició con una revisión bibliográfica que permitiera aterrizar conceptualmente el tema de la asertividad. Con base en ello, se buscaron intervenciones que tengan objetivos similares a los que se

plantearon en la presente intervención, y se encontró que la técnica más empleada para desarrollar conductas asertivas era el juego de roles. Por ello, se tuvo en cuenta que las sesiones tengan un espacio en el cual las participantes realicen esta actividad basándose en situaciones dadas.

De esta manera, en la primera sesión, se buscó que las participantes discriminen entre tres tipos de comunicación (pasiva, agresiva y asertiva); así como que reconozcan y verbalicen la importancia de comunicarse de manera asertiva. Para ello, se explicaron estos tipos de comunicación y se realizaron actividades en las cuales se pueda practicar lo aprendido a través de juegos de roles y una actividad lúdica.

De manera posterior a las actividades descritas, para evaluar los conocimientos adquiridos se realizó la actividad denominada “Paletas”, en la cual tanto los interventores como las participantes se sentaron en un círculo y participaron en la creación de una historia con la premisa “en un salón de clases...” mientras que cada uno iba relatando una acción de acuerdo con el estilo comunicativo que indicaba la paleta. Además, se realizó un juego de roles adicional el cual se leía a las participantes ciertas situaciones que tuvieron que actuar de acuerdo con el estilo comunicativo que se presentara. Finalmente, después de una reflexión acerca de las características y consecuencias de cada uno de los estilos comunicativos, se realizó una discusión final en la cual se corroboró que las participantes reconozcan y verbalicen la importancia de comunicarse de manera asertiva. En todas las actividades se registró el nivel de logro a partir de rúbricas con tres niveles: logrado, en proceso y no logrado, además de un registro cualitativo de sus respuestas.

En la segunda sesión, se esperaba que las participantes expresen sus necesidades y reclamos asertivamente a sus profesores, y que sean capaces de negociar y brindar alternativas de solución viables ante dificultades académicas a los mismos. Para ello, después de un breve repaso de los conocimientos adquiridos en la primera sesión, se utilizaron ejemplos de sus propias vidas, respecto a la problemática de dificultades académicas, para elaborar respuestas asertivas a problemas cotidianos relativos a este tema. Se analizaron los casos con ellas y se procedió a un juego de roles basado en el tema de las dificultades académicas y cómo enfrentarlas con un discurso asertivo, el cual se evaluó con las mismas herramientas que en la sesión anterior.

Finalmente, en la tercera sesión, se planteó que, por un lado, en situaciones de

inconformidad con algún miembro de sus grupos las participantes expresen los reclamos a dicho compañero de forma asertiva y brinden alternativas de solución viables. Por otro lado, se buscó que, en una situación en la que se cuestiona su elección vocacional, fueran capaces de argumentar a favor de su vocación asertivamente. Para ello, se siguió un formato similar a la sesión 2, con dinámicas de juegos de roles en conjunto, planeadas y ejecutadas por ellas mismas.

Principales resultados de aprendizaje

El taller que tuvimos la oportunidad de llevar a cabo en este curso permitió que tradujéramos la teoría en práctica, al tener que plantear situaciones cotidianas de las participantes en las que pudieran aprender y aplicar los conocimientos adquiridos de tal manera que resulte provechoso para ellos. Debimos tener en cuenta no solo su realidad previa, sino el mismo desarrollo del taller para poder adaptarnos de acuerdo a lo que ellas necesitaban. Siendo uno de los primeros cursos prácticos que llevé, dado que los primeros años de facultad son primordialmente teóricos, esto resultó tan novedoso como provechoso para mi aprendizaje. Asimismo, me dio la oportunidad de desarrollar mi habilidad para captar y retener la atención de las participantes, y de buscar diferentes mecanismos para asegurarme de que estén recibiendo de manera óptima los conocimientos propuestos en el taller.

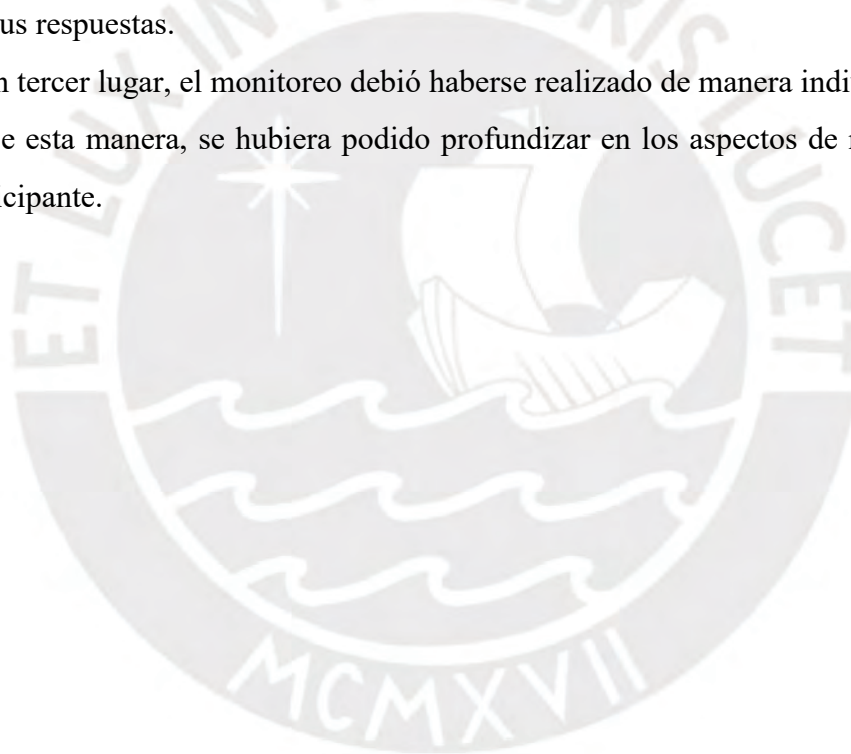
Esto se desarrolló de manera grupal, lo cual enriqueció mi trabajo en equipo, pues teníamos que resolver de manera cohesionada los diferentes inconvenientes que se presentaban en las sesiones, a partir de conocer las habilidades de cada uno para aprovecharlas con el objetivo de llevar a cabo un mejor taller para nuestros participantes. Asimismo, nos dio la oportunidad de plantear estrategias de intervención y evaluación que se adaptaran a las necesidades de nuestra población y que las mantuvieran inmersas en el taller.

No obstante, analizando en retrospectiva estos talleres, considero que existen ciertos puntos de mejora, que abren posibilidades de aprendizaje a tomar en cuenta en futuras intervenciones. En primer lugar, considero que se debió tener un mejor sistema para asegurar la asistencia de las participantes, pues fue tan poco efectiva que tuvimos que unir grupos de trabajo para poder tener suficientes participantes, las cuales solo fueron tres. Se contó solo con la palabra de la coordinadora de la facultad, pero se debió

de tener un mayor contacto con los mismos alumnos. Esto también afectó la presencia de las participantes durante el desarrollo de la intervención, dificultando la medición de los resultados e impidiendo realizar una evaluación pre-post, salvo por una participante. No obstante, también se pudo haber buscado a las participantes para que completen estos datos en otro momento, permitiendo así una evaluación más efectiva.

En segundo lugar, el monitoreo y el análisis de información de la data cualitativa debió tener una estrategia más sistematizada. Ello debido a que en el registro no se contó con una herramienta que facilitara el orden de la información recolectada, y en el análisis no se realizó alguna técnica como el análisis temático o similares. Considero que se pudieron haber grabado las sesiones, para poder transcribir la información de manera precisa y, como se mencionó, realizar un análisis temático para analizar sus respuestas.

En tercer lugar, el monitoreo debió haberse realizado de manera individual, no grupal. De esta manera, se hubiera podido profundizar en los aspectos de mejora de cada participante.



Competencia Evalúa

De manera similar a la competencia interviene, se decidió incluir una actividad realizada en uno de los cursos integradores de la carrera. En este caso, se utilizó el curso Psicología, Inclusión y Exclusión Social, en el cual se solicitó realizar una evaluación del proyecto “Beca 18”. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica de fuentes que expliquen y/o evalúen dicho programa. A partir de esta revisión, se evaluaron dos aspectos principales del programa: inclusión social y enfoques, y resultados del programa, concluyendo con recomendaciones a partir de los puntos de mejora identificados.

Situación a mejorar

Como parte del curso Psicología, Inclusión y Exclusión Social, se realizó una evaluación del proyecto “Beca 18”, orientado a promover la educación superior de estudiantes destacados en situaciones de vulnerabilidad. Este programa resulta de gran relevancia para la realidad de muchos estudiantes en esta situación, pues la educación superior pública en América Latina es uno de los medios más importantes de movilidad social permanente, en especial para los sectores que se encuentran bajo la línea de pobreza (Ponciano y Morales, 2015). En ese sentido, este programa ofrece una oportunidad importante para el desarrollo de personas en situaciones de vulnerabilidad.

Reseña teórica

En el gobierno de Ollanta Humala (2011-2016) se establecieron lineamientos políticos ceñidos al principio “incluir para crecer”. Este principio “postula incorporar a los estratos pobres e indigentes en los variados circuitos modernos, a fin de promover la movilidad social y el crecimiento económico, en el supuesto de que son condiciones necesarias para fortalecer la frágil cohesión social” (Cotler, 2016, p. 8). Con base en ello, se ejecutó la reorganización del Instituto Nacional de Becas (INABEC) a cargo del Ministerio de Educación (MINEDU), lo cual, a su vez, propició la creación del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (Pronabec) (Cotler, 2016).

El Pronabec, de acuerdo a la Ley 29837 (2012), tiene por objetivo contribuir a la equidad en la educación superior al garantizar el acceso, permanencia y culminación de estudiantes de bajos recursos económicos y alto rendimiento académico. Asimismo, la

ley indica que el programa cuenta con créditos educativos y becas estudiantiles que facilitan el acceso a programas académicos de universidades e institutos tecnológicos. Además, se privilegian aquellas carreras que estén vinculadas al desarrollo tecnológico y científico del país y puedan garantizar la adecuada inserción laboral de los graduados y graduadas. Así, de acuerdo a la ley, estos deben suscribirse al “Compromiso de Servicio al Perú” del MINEDU, por el cual se comprometen a prestar servicios a la nación luego de culminar sus estudios por un periodo de hasta tres años, preferentemente en sus regiones de origen y de acuerdo a la carrera elegida.

Uno de los programas de Pronabec es Beca 18, el cual tiene por objetivo ofrecer a jóvenes destacados académicamente, en situación de vulnerabilidad o pobreza, la oportunidad de seguir estudios superiores en universidades e institutos con el fin de que emprendan un proceso de movilidad social junto a sus familias (Cotler, 2016). Asimismo, el programa les otorga una subvención económica mensual y establece convenios con instituciones de educación superior (IES) para que los beneficiarios reciban un ciclo de nivelación y tutoría para compensar déficits académicos y facilitar su proceso de adaptación al nuevo contexto en el que vivirán durante sus estudios (Cotler, 2016). Ello con el fin de mejorar las condiciones de pobreza e insertarse en actividades económico-productivas en igualdad de oportunidades en sus regiones y en el país, así como mejorar las oportunidades para el acceso, permanencia y culminación de una educación superior de calidad (Pronabec, como se citó por Cotler, 2016).

De esta manera, Beca 18 cuenta con dos modalidades: ordinaria, dirigida a jóvenes con rendimiento académico superior al promedio de su región y que logran acceder a IES elegibles por mérito propio; y especial, dirigida a jóvenes en situación de pobreza o pobreza extrema o pertenecientes a grupos sociales vulnerables o excluidos que no logren acceder por mérito propio a IES elegibles (Cotler, 2016). Así, se considera como potenciales beneficiarios especiales a las víctimas de la violencia política; hijos de ronderos o campesinos; pobladores del VRAEM, fronteras, o etnias andinas, amazónicas o afroperuanas; estudiantes bajo la tutela del INABIF; personas con discapacidad; y jóvenes licenciados de las Fuerzas Armadas (Pronabec, 2013).

Asimismo, en general, el Pronabec cuenta con una serie de criterios que se deben cumplir para postular y acceder al mismo (Pronabec, 2019). Entre ellos se encuentran haber ingresado a una carrera válida en un IES válido, haber culminado la educación básica (ya sea regular o alternativa) y encontrarse en condición de pobreza extrema. Si

los postulantes cumplen con dichos criterios, se comienza con una fase de apoyo y orientación para descubrir preferencias, habilidades y competencias vocacionales.

Para entender la situación de vulnerabilidad en la cual se encuentran inmersos los estudiantes con potencial acceso a Beca 18, es preciso introducir el concepto de exclusión social. Este es un concepto multidimensional que sirve para entender fenómenos de desigualdad y discriminación. Dichos fenómenos están relacionados con factores objetivos y pautas culturales que determinan una manera de ver el mundo; están arraigados en estructuras que organizan la sociedad y responden a características del contexto. Finalmente, tienen implicancias directas en la vida de las personas (Ames, 2011; Jiménez, 2008; Silverio, 2008).

Existen dos enfoques particulares que se suelen utilizar desde la Psicología y que orientan la comprensión de las dinámicas de exclusión: el enfoque de capacidades y el enfoque de la psicología comunitaria. El primero de ellos surgió como respuesta a la visión del progreso centrada únicamente en el ámbito económico, siendo este solo un medio para llegar a los fines. Así, redirige las preguntas normativas que guían la agenda de las políticas públicas de los medios a los fines, a los que denomina “capacidades” (Alkire y Deneulin, 2009). Estas últimas son entendidas como las libertades sustantivas de las personas para ser y hacer aquello que valoren y para lo que puedan dar razones de dicha valoración. Implican elementos de oportunidad, pero también elementos de proceso en el análisis (Deneulin et al., 2018; Nussbaum y Mosquera, 2012; Sen, 2000).

Según los postulados de Amartya Sen, fundador de este enfoque, para poder determinar las dimensiones que resultan prioritarias en la sociedad (y, por lo tanto, para regir las políticas públicas), es necesario el debate público (Alkire y Deneulin, 2009). Así se puede recoger aquello que los mismos individuos consideran importante en sus vidas. En este sentido, este enfoque implica un rol activo del sujeto: participación, debate público y práctica democrática. Así, introduce los conceptos de agencia, entendida como la libertad que tiene el ser humano para escoger entre una serie de oportunidades que la sociedad le brinda; y de empoderamiento, siendo la expansión de la agencia en dominios específicos (Deneulin et al., 2018; Iguñiz, 2011; Nussbaum y Mosquera, 2012; Sen, 2000).

En segundo lugar, el enfoque comunitario es un modelo metodológico para orientar el trabajo de las instituciones con las comunidades humanas con las que se relacionan. En este sentido, constituye una herramienta para el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de políticas, programas y proyectos de intervención social

(Martínez, 2006). Al ser un modelo metodológico, tiene un enfoque práctico, por lo que sus modelos surgen de una modalidad reflexiva de construcción teórica sustentada en y controlada desde la práctica (Martínez, 2006).

Este enfoque busca que sus intervenciones cuenten con un rol activo de la comunidad, la cual se encuentra compuesta por agentes activos que trascienden de ser receptores de beneficios, volviéndose actores sociales relacionados que construyen la realidad en la que viven (Montero, 2004). En este sentido, busca que la comunidad misma tenga el poder y el control sobre los procesos que la afectan, fortaleciendo la sociedad civil. Además, al centrarse en los miembros de la comunidad, incorpora en su concepción el contexto cultural y social en el que se encuentran, aceptando la diversidad y relatividad cultural, así como las relaciones entre las personas y el medio ambiente en que viven (Montero, 2004).

Solución planteada

Se realizó un análisis bibliográfico de fuentes relativas a la formulación, implementación, resultados e impacto del programa Beca 18, con el objetivo de realizar una evaluación del mismo. Para ello, se utilizó, como datos iniciales, una recopilación bibliográfica realizada por los docentes del curso Psicología, Exclusión e Inclusión Social. A partir de ello, se delimitaron aquellas fuentes que resultaban más útiles para la evaluación, teniendo como criterios de inclusión la pertinencia, vigencia y naturaleza del contenido de la información. El primer criterio constituyó en corroborar si las fuentes de información tenían relación con el tema, contenido y objetivos planteados para el presente documento. En ese sentido, debían permitir responder a alguna de las siguientes preguntas:

1. ¿En el programa Beca 18 se explicitan los conceptos de exclusión/inclusión social?
2. ¿Entre los enfoques que plantea el programa se consideran el enfoque de capacidades, comunitario y/o psicosocial?
3. ¿Cuáles son los principales resultados de Beca 18 al día de hoy?

El segundo criterio fue corroborar si la información brindada por la fuente seguía aplicándose en el programa en el momento de la evaluación, debido a que ciertas fuentes utilizadas eran de una antigüedad considerable y el programa podía haber cambiado a lo largo del tiempo. Por ello, específicamente, en el caso de evaluaciones de resultados o de

impacto, se tomó en cuenta una antigüedad máxima de cuatro años. Por su parte, el tercer criterio fue verificar si la naturaleza del contenido de la información brindaba un marco técnico o legal del programa, o una evaluación de resultados o impacto. A partir de estos criterios, se seleccionaron las fuentes más pertinentes para la evaluación del proyecto.

A partir de ellos, se realizó un análisis que se dividió en dos segmentos: inclusión social, y enfoques y resultados del programa. En el primero de ellos, inclusión social y enfoques, se analizó cómo entiende este proyecto la inclusión social y si, a partir del marco que proponen, pudieron cumplir con sus objetivos. Se identificó que el programa Beca 18 entiende la inclusión como un proceso en el cual se incorporan, social y económicamente, los grupos sociales excluidos y en situación de vulnerabilidad. En este sentido, busca contribuir a la integración social, y disminuir la pobreza, exclusión e inequidad (MINEDU, como se citó por Bardales, 2017). Beca 18 plantea cumplir con esta meta enmarcando sus acciones bajo dos enfoques: el enfoque de capacidades y el enfoque de interculturalidad.

En cuanto al enfoque de capacidades, Beca 18 provee no solo apoyo financiero, sino también oportunidades para desarrollar competencias que mejoren la calidad de vida futura de los estudiantes (Pronabec, como se citó por Cotler, 2016). Ello se enfoca en el ámbito académico, debido a que la educación es uno de los factores más importantes que dota a los individuos de habilidades y competencias que permiten su inserción en el mundo laboral, sustento económico y acceso a distintos servicios de salud; de esta manera, se plantea potenciar la agencia de los becados, promoviendo el desarrollo efectivo de sus libertades (Sen, 2000).

Sin embargo, si bien el programa puede contar con lineamientos basados en un enfoque de capacidades, se resalta que, de acuerdo a Fuentes Vázquez (como se citó por Bardales, 2017), se centra exclusivamente en el acceso a la educación, por lo que se descuida la potenciación de otras capacidades durante el proceso de estudios. Al no considerar las relaciones de poder desigual entre los diferentes actores sociales del entorno en el que se enmarca el estudiante, se dificulta el desarrollo de acciones estratégicas que transformen las estructuras del sistema educativo (Bardales, 2017). Dichas desigualdades son un tema relevante bajo el enfoque de capacidades, dado que limita al individuo en su inserción y desenvolvimiento de libertades en el ámbito social y político a futuro. Asimismo, el programa no responde a las necesidades e intereses expresados por las comunidades y pueblos de los beneficiarios, puesto que no incorporan

sus saberes, lenguas y/o modalidades de aprendizaje (Alcántara, como se citó por Bardales, 2017).

Por otro lado, el enfoque de interculturalidad se expresa en el programa con el fomento y la promoción del acceso de oportunidades en educación a jóvenes de diversas culturas y territorios del Perú, puesto que se consideran como beneficiarios extraordinarios, en la modalidad especial de postulación, a los individuos pertenecientes a etnias andinas, amazónicas o afroperuanas (Pronabec, como se citó por Bardales, 2017; Pronabec, 2019). Sin embargo, de manera similar a lo que ocurre con el enfoque de capacidades, se tiene una concepción de este enfoque centrada exclusivamente en el acceso a la educación, lo que conlleva al incompleto desarrollo de todo lo que involucra el proceso de integración intercultural de los becarios. Por esta razón, participantes de otras culturas suelen sufrir un proceso de adaptación difícil, cargado de dificultades que, incluso, conllevan su deserción (Cotler, 2016).

Respecto al segundo segmento del análisis, resultados del programa, se encontró que el programa justifica su intervención y atención directa con los beneficiarios, ya que ofrece a los jóvenes con alto potencial académico y en condiciones de pobreza y pobreza extrema la oportunidad de una educación superior para, de esa manera, contribuir al desarrollo del país. No obstante, se hallaron problemas con respecto a tres aspectos del programa: el diseño, la implementación y el desempeño presupuestal (Ministerio de Economía y Finanzas - MEF, 2016).

Respecto al primer aspecto, diseño del programa, se encontró que una de sus principales limitaciones fue un planteamiento inadecuado de indicadores de resultado respecto a la inserción laboral de los jóvenes becarios, pues esta se mide con base en los egresados de la población atendida y no a la población general. En esa misma línea, no se cuentan con objetivos que impulsen, apoyen y monitoreen la efectiva inserción de los participantes del programa en el ámbito laboral (MEF, 2016).

Respecto al segundo aspecto, la implementación, es importante distinguir dos subcategorías: ingreso a la beca y proceso educativo de los becarios. En la categoría de ingreso a la beca, en primer lugar, se encontró que el programa no se aproxima de forma adecuada a su potencial población objetivo, dado que el logaritmo utilizado (SISFOH) para corroborar que la población se encuentra en una situación de pobreza o pobreza extrema presenta ciertas dificultades. En esa misma línea, pese a la búsqueda de

descentralización, los problemas de conectividad territorial, que afectan de manera especial a las regiones más pobres y marginadas, aún persisten (Cotler, 2016; Fernández, 2018).

En segundo lugar, el proceso de reclutamiento se considera poco homogéneo, debido a la falta de información de potenciales becarios y la falta de asesoramiento para dicha población basada en la elección de carreras (Cotler, 2016; Fernández, 2018). En tercer lugar, los exámenes de ingreso de los becarios son implementados con estándares diferenciados. Esto trae consecuencias en el rendimiento académico de los mismos, ya que muchos de ellos ingresan a la universidad sin cumplir ciertos estándares académicos, especialmente en temas de redacción o lectura (Cotler, 2016; Fernández, 2018). En cuarto lugar, se evidencia que las respuestas al proceso de postulación se postergan hasta un periodo de 3-4 meses, lo cual afecta a los participantes debido a que estas son recibidas, incluso, luego de iniciado el semestre académico (Cotler, 2016). Finalmente, existen dificultades en la evaluación de los postulantes, debido a la restricción de las funciones ejercidas por el Comité de Validación Descentralizado. Este órgano ya no realiza entrevistas a postulantes, por lo que no se pueden corroborar si, actualmente, se presentan inconsistencias entre el planteamiento del programa y la realidad (MEF, 2016).

Respecto al segundo aspecto, proceso de educación de los becarios, se identificó que este se encuentra caracterizado, en mayor medida, por una gran distancia entre las competencias desarrolladas en su educación básica formal y las exigencias requeridas en los IES. Frente a ello, algunas instituciones de educación superior brindan programas de nivelación; sin embargo, no todos se implementan de forma adecuada o con supervisión (MEF, 2016). Además, se presenta una difícil adaptación por parte de los becarios, por las dificultades de la vida independiente en una ciudad más grande y compleja, situaciones de exclusión social y discriminación, e incluso procesos de aculturación complicados (Cotler, 2016; Fernández, 2018).

Por otra parte, de manera conjunta, algunos becarios reportan incertidumbre sobre el desarrollo del programa, debido a las modificaciones en sus beneficios y obligaciones, y/o en su misma continuidad en el programa tras un cambio de gobierno (Bardales, 2017; Cotler, 2016; Fernández, 2018). Sumado a ello, existe una presión externa en concluir sus estudios en un tiempo determinado, lo cual los obliga a asumir responsabilidades académicas que no pueden manejar debido a su situación individual y emocional (Cotler, 2016, Fernández, 2018).

Con respecto a las sesiones de tutoría, los becarios manifiestan que estas son insuficientes, dado que, si bien tienen el propósito de realizar un acompañamiento, ya sea emocional o de organización de vida académica, no se adaptan a las necesidades específicas de los becarios (Cotler, 2016). Por un lado, se centran de forma excesiva en el aspecto emocional. Por otro lado, carecen de suficientes asesorías en cuanto al área académica. En ese sentido, muchos de los becarios abandonan los programas de tutoría y los consideran poco útiles (Cotler, 2016; Fernández, 2018). Además, se ha encontrado que estos servicios de tutoría no son brindados por todos los IES y, de hacerlo, no poseen una estructura homogénea (MEF, 2016).

Cabe resaltar que también se identificó un gran porcentaje de deserción por parte de los becarios universitarios, en contraste con los estudiantes no becados. Por el contrario, los estudiantes de institutos incrementaron su continuidad, asegurando una culminación oportuna del proceso educativo (MEF, 2016).

Finalmente, respecto a la categoría presupuestal, se evidencian dificultades en cuanto a la organización de la presentación de documentos necesarios para los pagos. De esta manera, el pago a los becarios se posterga, lo que ocasiona que deban recurrir a otras formas de conseguir sustento económico (Cotler, 2016; Fernández, 2018; MEF, 2016). Asimismo, se observa una inadecuada distribución del presupuesto, causada por una falta de planificación de actividades y funciones por parte de las Unidades de Enlace Regional (MEF, 2016).

En conclusión, el programa Beca 18 cumple con brindar acceso a la educación superior a jóvenes en condiciones de pobreza y/o vulnerabilidad, pero carece de protocolos estructurados para facilitar apoyo académico y psicológico. Asimismo, la información que les brinda el Pronabec es poco clara, precisa, accesible y coherente. En consecuencia, muchos encuentran dificultades en su proceso de adaptación y desarrollo en el nuevo contexto universitario y sociocultural en el que se insertan, por lo que interrumpen sus estudios superiores o, en el peor de los casos, desertan.

Ante todo, se recomienda realizar evaluaciones de impacto que permitan tener constancia de la situación económica, social y psicológica de los estudiantes luego de haber finalizado sus estudios. Por otra parte, en líneas generales, se sugiere revisar y potenciar el enfoque de capacidades y el enfoque intercultural al programa. Respecto al enfoque de capacidades, es importante mencionar que para que Beca 18 se configure

como un programa integral, debe asegurar la ampliación de las libertades sustantivas del beneficiario. Velar por el desarrollo de estas libertades implica diseñar y ejecutar cuidadosamente elementos del proceso de adaptación sociocultural que permitan a los beneficiarios ser y hacer aquello que valoran (Sen, 2000). Por ello, sería importante establecer mecanismos que permitan conocer, discutir y tratar de incorporar aquello que los beneficiarios consideran valioso en el programa. Ello implicaría también una apertura para recibir retroalimentación de los procedimientos que siguen como parte de su vida cotidiana, como el reporte de ingresos, y discutir cómo mejorarlos.

Una medida que facilitaría la canalización de dicha información, pero que también es valiosa por sí misma, es fomentar la creación y funcionamiento de asociaciones de becarios, pues promovería el ejercicio de la agencia colectiva para el beneficio de cada individuo y de la colectividad misma (Ibrahim, 2006). En línea con el último punto, resultaría apropiado incluir el enfoque comunitario al programa, pues así se empoderaría a los mismos miembros del programa, brindándoles recursos internos y fortaleciendo el programa desde sus mismos participantes. Asimismo, tendría un efecto sinérgico con el enfoque intercultural, cubriendo las oportunidades de mejora del programa, pues impulsaría a que los participantes, quienes conocen su cultura de primera mano, incluyan aspectos que permitan una convivencia intercultural en sus comunidades.

Principales resultados de aprendizaje

Considero que esta experiencia me permitió visibilizar que aquellas competencias desarrolladas a lo largo de la carrera posibilitaron realizar evaluaciones a programas importantes como el de Beca 18. Si bien había realizado otros trabajos de evaluaciones, nunca había sido planteado en un escenario real como es el caso del programa de Beca 18. No obstante, también soy consciente de que aún hay mucho que puedo aprender para afinar, al contrastar la evaluación que realizamos en el curso con las evaluaciones encontradas en las fuentes. Asimismo, obtuve aprendizajes acerca de diversos métodos de evaluación, tanto revisando las diferentes evaluaciones realizadas en las fuentes, como realizando la evaluación a partir de una revisión bibliográfica, un método que no había tenido la oportunidad de realizar con anterioridad. Así, pude entender los diferentes alcances y limitaciones de cada método, formándome un panorama de herramientas de evaluación que podría utilizar en mi futuro profesional.

Además, me dio la oportunidad llevar a la práctica los enfoques vistos a lo largo del curso de Psicología, Inclusión y Exclusión Social, consolidando los conocimientos adquiridos. Ello me llevó a entender cómo nosotros podemos aportar como psicólogos en proyectos multidisciplinarios, ya que a la luz de la teoría psicológica de los enfoques podemos entender y optimizar procesos relativos al comportamiento humano. Finalmente, considero que conocer sobre un programa como Beca 18 me hizo reflexionar sobre mi posición de privilegio y la responsabilidad que implica seguir una carrera como Psicología, que te brinda herramientas para poder ayudar a aquellos que realmente lo necesitan. Además, gracias a los enfoques, en especial el comunitario, entendí cómo esta ayuda debe estar enfocada en el empoderamiento de las mismas personas, volviéndolas a ellas agentes de cambio de sus propias vidas.



Conclusiones

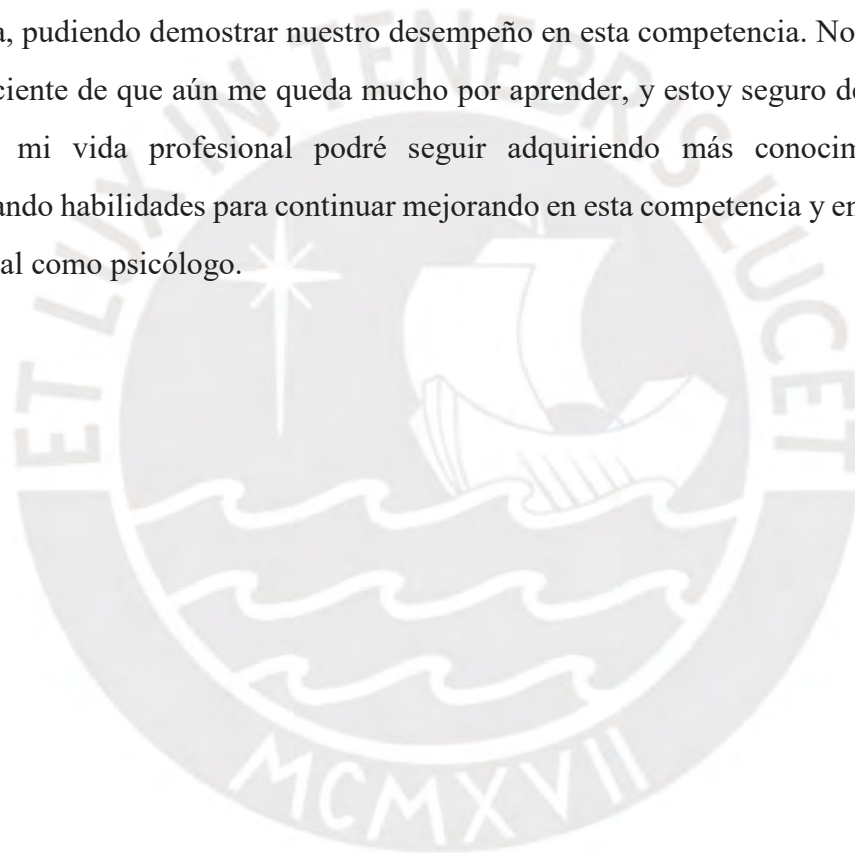
El presente trabajo evidencia las actividades que he podido realizar durante los últimos ciclos de estudio de la carrera de Psicología y en las prácticas pre profesionales que desarrollé en la empresa MSM Frutas y Verduras. Estas se detallan en el documento, junto a los aprendizajes correspondientes a las competencias: diagnóstica, evalúa e interviene.

En cuanto a la competencia diagnóstica se desarrolló una investigación de mercado en el transcurso de mis prácticas, para identificar las necesidades de los consumidores que emergieron a partir de la pandemia. Considero que dicho diagnóstico me dio una oportunidad para visibilizar el haber podido adquirir las herramientas y capacidades para poder comenzar mi vida profesional, al mismo tiempo que pude aprender más sobre el diagnóstico en el rubro empresarial. Gracias a esta experiencia pude llevar a la práctica real los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera, tanto a nivel de planeamiento como de ejecución del diagnóstico. Asimismo, la interacción y retroalimentación brindada desde las diferentes áreas de la empresa me permitió adaptar ese conocimiento a un nuevo ámbito, ya que, si bien he tenido experiencias de diagnóstico en diferentes cursos, esta se daba en un contexto bastante diferente. Si bien considero que aún tengo mucho por aprender, opino que la carrera me ha dado una base sólida, sobre la cual podré seguir mejorando a lo largo de mi vida profesional.

Para la competencia interviene se presentó un taller para estudiantes del tercer ciclo de la carrera de Educación, con el objetivo de que desarrollen estrategias de comunicación asertiva para lidiar con sus problemas cotidianos. Esta experiencia me dio la oportunidad de desarrollar y aplicar mis conocimientos sobre intervenciones, al mismo tiempo que visibilizaba cómo se potenciaban las capacidades de comunicación de las participantes de la intervención. Esto resulta bastante satisfactorio a nivel personal, y lo considero una evidencia importante de que las capacidades de intervención que he desarrollado a lo largo de la carrera me permiten plantear y ejecutar intervenciones efectivas para ayudar a los participantes. No obstante, soy consciente de que esto se dio en el marco de un curso, con constante acompañamiento y apoyo de parte de los docentes, por lo que aún debo seguir afinando mis habilidades para poder

llevar a cabo intervenciones similares en otros espacios.

Finalmente, para la competencia evalúa se realizó un análisis bibliográfico de fuentes relativas a la formulación, implementación, resultados e impacto del programa Beca 18, con el objetivo de realizar una evaluación de este. Si bien reconozco que esta experiencia tuvo mayores limitaciones que las planteadas en las otras competencias, al no involucrar un trabajo de campo y estar en el marco de un curso, considero que brindó un panorama desafiante respecto a la competencia que pudo ser resuelto de manera satisfactoria. A pesar de estar en el marco de Psicología, Inclusión y Exclusión social, los profesores nos dejaron realizar el diagnóstico de manera relativamente autónoma, pudiendo demostrar nuestro desempeño en esta competencia. No obstante, soy consciente de que aún me queda mucho por aprender, y estoy seguro de que a lo largo de mi vida profesional podré seguir adquiriendo más conocimientos y desarrollando habilidades para continuar mejorando en esta competencia y en mi perfil profesional como psicólogo.



Consideraciones Éticas

A lo largo de la carrera de Psicología en la Pontificia Universidad Católica del Perú, las prácticas éticas de la profesión han sido un pilar durante mi enseñanza, por lo que se encuentran presentes a lo largo del desarrollo de las competencias Diagnóstica, Interviene y Evalúa, así como en las experiencias descritas en este documento. En ese sentido, no me he regido solo por la legislación nacional vigente (Ley N°28369, 2004), sino por ciertos principios éticos que velan por el óptimo ejercicio de la profesión.

En primer lugar, se consideró el principio de beneficencia y no maleficencia (APA, 2017). Este se puede evidenciar en la experiencia de mis prácticas pre profesionales al buscar que, más allá de solo basarme en maximizar las ganancias para la empresa, busqué que los *insights* hallados pudieran traducirse en una mejora de la propuesta de valor de la empresa, para poder así ofrecerle a los consumidores aquello que sea realmente de valor para ellos. En el caso de la experiencia de intervención, esta veló por mejorar las capacidades de comunicación de las participantes, para que pudieran desenvolverse de una manera más asertiva en su día a día, promoviendo así su bienestar. En cuanto a la evaluación, si bien esta se dio en el marco del curso, su objetivo era optimizar un programa de gran importancia para el desarrollo de estudiantes en situación de vulnerabilidad, promoviendo así mejores condiciones de vida para ellos.

En segundo lugar, se tomó en cuenta el principio de fidelidad y responsabilidad (APA, 2017; European Federation of Psychologists' Associations - EFPAA, 2005). En el caso de la investigación de mercado, se buscó ser responsable con la tarea tanto con las áreas internas de la empresa, como con los consumidores. De esta manera, se mantuvo una comunicación constante con las áreas de la empresa involucradas y se tomó en cuenta siempre la voz del consumidor que se rescató a partir de las encuestas. Cabe resaltar que esto se relaciona también con el principio anterior, pues se asumió la responsabilidad de la labor que se tenía con la comunidad al no priorizar las ganancias por sobre aquello que pueda resultar beneficioso para los consumidores. En cuanto al taller, se buscó establecer una relación de confianza con las participantes y brindarles las mejores herramientas posibles desde la posición de estudiantes, manteniendo una constante comunicación con los docentes para asegurar la calidad de

nuestro trabajo. Finalmente, en la evaluación, todo se llevó a cabo con una revisión final del docente, asegurando la calidad del trabajo.

En tercer lugar, se utilizó el principio de integridad (APA, 2017; EFPA, 2005). Con base en este, en todas las experiencias descritas se buscó mantener una constante transparencia con participantes y docentes que guiaban estas actividades. Con los primeros, se brindaron consentimientos informados en los que se les explicaban sus derechos como participantes, así como las naturalezas de las actividades. Con los segundos, en las asesorías y en los informes se les explicaba constantemente lo ocurrido, y se tomaba en cuenta su retroalimentación.

En cuarto lugar, se contempló el principio de justicia/ competencia (APA, 2017; EFPA, 2005). Respecto a este, se buscó continuo asesoramiento de profesionales con experiencia para evitar prácticas injustas generadas por los límites de la competencia y pericia que, como estudiante, poseía en el momento de estas actividades.

Finalmente, se consideró el respeto por los derechos y la dignidad de las personas (APA, 2017; EFPA, 2005). Respecto a ello, se aseguró la confidencialidad de los participantes en todas las actividades realizadas. Por este motivo, no se han podido compartir los resultados de las actividades de las competencias diagnóstica e interviene, pues ambas contaban con participantes a los cuales se les afirmó que los datos recopilados solo serían utilizados para la actividad en cuestión. Asimismo, se permitió que los participantes se retiraran de las actividades si así lo deseaban sin que esto acarree perjuicio alguno para ellos. Todo ello les fue informado a partir de consentimientos informados.

Referencias bibliográficas

- Abbas, A. M., & Kamel, M. M. (2020). Dietary habits in adults during quarantine in the context of COVID-19 pandemic. *Obesity medicine, 19*, 100-254.
- Alkire, S. & Deneulin, S. (2009). *Introducing the human development and capability approach. An introduction to the human development and capability approach*. Earthscan.
- Ames, P. (2011). Discriminación, desigualdad y territorio: Nuevas y viejas jerarquías en definición. En Cueto, M., & Lerner A. (Eds.). (2011). *Desarrollo, desigualdades y conflictos sociales: Una perspectiva desde los países andinos (15-34)*. Instituto de Estudios Peruanos.
- American Psychological Association- APA (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>
- Bardales, G. (2017). *El Programa Beca 18 como instrumento de igualdad de oportunidades e inclusión social para la realización de la vocación profesional: el caso de los becarios ingresantes a la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL) en 2015* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional – Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/9523>
- Caballo, V. E. (1993). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de psicología, 4*(13), 51-62.
- Cohen, J. B., Pham, M. T., & Andrade, E. B. (2008). *The nature and role of affect in consumer behavior*. Routledge.
- Cotler, J. (2016). *Educación superior e inclusión social: Un estudio cualitativo de los becarios del programa Beca 18*. MINEDU. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6128>
- Cuenca, R. (2015). *La educación universitaria en el Perú: Democracia, expansión y desigualdades*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Decreto Supremo N° 144-2021-PCM. (2021, 25 de julio). Presidencia del Consejo de Ministros. Gob.pe. <https://www.gob.pe/institucion/pcm/normas-legales/2037904-144-2021-pcm>
- Deneulin, S.; Clausen, J., & Valencia, A. (2018). *Introducción al enfoque de las capacidades: Aportes para el Desarrollo Humano en América Latina*. Manatíal.

- Dillon, W. R., Madden, T. J., & Firtle, N. (1997). *La investigación de mercados en un entorno de marketing* (3era ed.). Burr Ridge.
- European Federation of Psychologists' Associations - EFPA (2005). *Model Code of Ethics*. European Federation of Psychologists' Associations. <http://ethics.efpa.eu/metaand-model-code/model-code/>
- Fernández, T. (2018). *Significados de las estrategias de adaptación de estudiantes con Beca 18 en Universidad privada de Lima* [tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional – Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/3933>
- Franke, N., & Mazanec, J. A. (2006). The six identities of marketing: A vector quantization of research approaches. *European Journal of Marketing*, 40(5), 634-661.
- Gaeta, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Garcés, J. E. (2006). Marketing: modas y modelos. *Suma Administrativa*, 1(2), 32-71.
- González, M. (1995). *Orientación profesional*. Cedecs.
- Hollebeek, L., Srivastava, R., & Chen, T. (2016). S-D logic–informed customer engagement: integrative framework, revised fundamental propositions, and application to CRM. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 47, 161-185.
- Ibrahim, S. (2006). From Individual to Collective Capabilities: The Capability Approach as a Conceptual Framework for Self-help. *Journal of Human Development and Capabilities: A Multi-Disciplinary Journal for People-Centered Development*, 7, 397-416.
- Iguíñiz, J. (2011). *Desarrollo humano: conceptos y perspectivas futuras*. EDUCA.
- Janssen, M., Chang, B. P., Hristov, H., Pravst, I., Profeta, A., & Millard, J. (2021). Changes in food consumption during the COVID-19 pandemic: analysis of consumer survey data from the first lockdown period in Denmark, Germany, and Slovenia. *Frontiers in nutrition*, 8, 60.
- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 173-186.

- Kinncar, T. C., & Taylor, J. R. (1998). *Investigación de mercados: un enfoque aplicado* (5ta ed.). McGraw-Hill.
- Kotler, P. (1995). *Manual de mercadotecnia. Sistema de información de la mercadotecnia e investigación de mercados* (7ma ed.). Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Lambin, J. J. (1997). *Marketing estratégico* (3era ed.). McGraw-Hill.
- Laughlin, P. (2014) Holistic customer insight as an engine of growth. *Journal of Direct, Data and Digital Marketing Practice*, 16, 75–79.
- Ley N° 29837 de 2012 (2012, 13 de febrero). Poder Legislativo. El Peruano N° 460848.
- Loudon, D. L., & Della Bitta, A. J. (1996). *Comportamiento del consumidor*. McGraw-Hill.
- Lynn, G. S., & Akgun, A. E. (2000). A new product development learning model: Antecedents and consequences of declarative and procedural knowledge. *International Journal of Technology Management*, 20(8), 490-510.
- Maluenda, J., Navarro, G. y Varas, M. (2017). Asertividad: diferencias de sexo en estudiantes universitarios chilenos medidas a través del Inventario de Gambrell y Richey. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(31), 55-68.
- Martínez, V. (2006) *El enfoque comunitario. El desafío de incorporar a la comunidad en las intervenciones sociales*. Universidad de Chile.
- Meza, A. (1990). Relaciones entre asertividad y estilos cognitivos. *Revista de Psicología*, 8(2), 133-153.
- Ministerio de Economía y Finanzas - MEF (2016). *Evaluación de Diseño y Ejecución Presupuestal (EDEP). Programa Nacional Beca 18 del programa nacional de becas y crédito educativo*. (Documento de difusión).
https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu_publ/ppr/eval_indep/EDEP_pronabec.pdf
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós.
- Mora, C. A. (1997). *Un programa para mejorar las habilidades sociales de adolescentes*. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Moynihan, A. B., Van Tilburg, W. A., Igou, E. R., Wisman, A., Donnelly, A. E., & Mulcaire, J. B. (2015). Eaten up by boredom: consuming food to escape awareness of the bored self. *Frontiers in psychology*, 6, 369.
- Navarro, M. (2000). *Asertividad y teoría de decisiones: El rol del orientador escolar*. Durango.

- Nussbaum, M. C., & Mosquera, A. S. (2012). *Crear capacidades*. Paidós.
- Papalia, D. (2012). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill.
- Perú revisa sus cifras y es el país con mayor tasa de mortalidad por covid. (2021, 1 de junio). *La Vanguardia*.
<https://www.lavanguardia.com/internacional/20210601/7496986/peru-revisa-cifras-convierte-pais-mas-muertes-covid-habitantes.html#foto-1>
- Ponciano, K. y Morales, D. (2015). ¿Quién accede a la educación superior en el Perú? Juventud y pobreza en estudiantes de educación universitaria y tecnológica superior. En Rodríguez, E. y Corcuera, J. (Eds.). (2015) *Subjetividades diversas (187–209)*. UNESCO.
- Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo – Pronabec (2013). *Beca 18, aportando las bases para una transformación en la educación superior del Perú*. Ministerio de Educación.
<http://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/documento1.pdf>
- Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo – Pronabec (2019). *Bases del concurso Beca 18*. Ministerio de Educación.
https://www.pronabec.gob.pe/inicio/institucional/documentos/2019/r_directorales/rd82_2019_20190417191037.pdf
- Schank, R., & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale.
- Rodríguez, M., & Meule, A. (2015). Food craving: new contributions on its assessment, moderators, and consequences. *Frontiers in psychology*, 6, 21.
- Rodríguez, R., Gómez, A., & Mir, M. (1989). Las habilidades sociales y las destrezas docentes en la formación de los maestros. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (6), 383-392.
- Rohrer, C. (2014). *When to Use Which User-Experience Research Methods*. Nielsen Norman Group.
<https://www.nngroup.com/articles/which-ux-research-methods/>
- Sallán, J., Moreno, J., Feixas, M. y Ramos, C. (2009). La transición secundaria-universidad y la incorporación a la universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista española de pedagogía*, 27-44.
- Schwarz, N., & Oyserman, D. (2001). Asking questions about behavior: Cognition, communication, and questionnaire construction. *The American Journal of Evaluation*, 22, 127–160.

- Schwarz, N., & Sudman, S. (1994). *Autobiographical memory and the validity of retrospective reports*. Springer-Verlag.
- Sen, A. (2000). La pobreza como privación de capacidades. *Desarrollo y libertad*, pp. 114-141.
- Silva, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 23.
- Silverio, M. (2008). Indicadores sociales y valoración de la exclusión. En Hernández, M. (Ed.). (2008). *Exclusión social y desigualdad (281-294)*. Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Stanton, R.; To, Q.; Khalesi, S.; Williams, S.; Alley, S.; Thwaite, T.; Fenning, A.; & Vandelanotte, C. (2020). Depression, anxiety and stress during COVID-19: associations with changes in physical activity, sleep, tobacco and alcohol use in Australian adults. *International journal of environmental research and public health*, 17(11), 40-65.
- Sudman, S., Bradburn, N. M., & Schwarz, N. (1996). *Thinking about answers: The application of cognitive processes to survey methodology*. Jossey-Bass.
- Tourangeau, R., Rips, L. J., & Rasinski, K. (2000). *The psychology of survey response*. Cambridge University Press.
- Vgontzas, A. N., Lin, H. M., Papaliaga, M., Calhoun, S., Vela-Bueno, A., Chrousos, G. P., & Bixler, E. O. (2008). Short sleep duration and obesity: the role of emotional stress and sleep disturbances. *International journal of obesity*, 32(5), 801-809.
- Weaver, K., & Schwarz, N. (2008). Self-reports in consumer research. En Haugtvedt, C., Herr, P., & Kardes, F. (Eds.). (2008). *Handbook of consumer psychology (1067-1088)*. Routledge.
- Wu, C., Chen, X., Cai, Y., Xia, J., Zhou, X., Xu, S., Huang, H., Zhang, L., Zhou, X., Du, C., Zhang, Y., Song, J., Wang, S., Chao, Y., Yang, Z., Xu, J., Zhou, X., Chen, D., Xiong, W., Xu, L., Zhou, F., Jiang, J., Bai, J., Zheng, J., Song, Y. (2020). Risk factors associated with acute respiratory distress syndrome and death in patients with coronavirus disease 2019 pneumonia in Wuhan, China. *JAMA internal medicine*, 180(7), 934-943.
<https://jamanetwork.com/journals/jamainternalmedicine/article-abstract/2763184>
- Wyer, R. S. (2008). The role of knowledge accessibility in cognition and behavior: Implications for consumer information processing. En Haugtvedt, C., Herr, P., & Kardes, F. (Eds.). (2008). *Handbook of consumer psychology (31-76)*. Routledge.

Zaragüeta, J. (1927). La vocación profesional. In *Memorias. En IV Congreso de Estudios Vascos* (40-54).



Apéndices

Apéndice 1. Consentimiento Informado y Guía de Indagación (Competencia Diagnóstica)

Buenos días,

Esta encuesta te tomará menos de 10 minutos, y nos ayudará a conocer tu opinión sobre frutas y productos derivados. Toda la información recolectada es completamente confidencial. ¡Muchas gracias por ayudarnos!

1. Entender los procesos de compra (presencial y virtual) y consumo en época Covid.		
1.1. Determinar los medios de compra más utilizados en la categoría.		¿Realizan compras de fruta de manera presencial (en supermercados/mercados) o virtual en su hogar? Presencial _ Virtual _ Ambos _
*Si responde presencial o ambos:	1.2.1 Determinar el punto de venta más popular en la categoría.	¿Dónde realizan sus compras presenciales? Mercado __ Supermercado __ Bodega __ Otros (especificar): _____
	1.2.2 Determinar motivos de compra en los puntos de venta seleccionados.	En los últimos meses, ¿por qué has preferido comprar en estos establecimientos? Menciona hasta tres motivos principales en orden de importancia: *Establecimiento(s) seleccionado(s): 1. _____ 2. _____ 3. _____
	1.2.3 Determinar supermercado más popular.	Si compras en supermercado, ¿en cuál de ellos compras tus frutas? Wong __ Metro __

		<p>Tottus __</p> <p>Plaza Vea __</p> <p>Vivanda __</p> <p>Otros: _____</p>
	1.2.4 Determinar el agente de compra más común en los consumidores de la categoría.	<p>¿Quién realiza las compras presenciales de fruta (en supermercados/mercados) en su familia?</p> <p>Padre _</p> <p>Madre _</p> <p>Hijo(a) _</p> <p>Otra persona (especificar su rol): _____</p>
*Si responde virtual o ambos	1.3.1 Determinar plataformas de e-commerce más populares en la categoría.	<p>¿En qué plataforma has realizado tus compras virtuales de fruta en el último mes?</p> <p>Páginas web de supermercados _</p> <p>Instagram _</p> <p>Whatsapp _</p> <p>Facebook _</p> <p>Tiendas online _</p> <p>Apps de supermercados (ej. Cornershop, Fazzil, etc.) _</p> <p>Otro: _____</p>
	1.3.2 Determinar motivos de compra en las plataformas de e-commerce seleccionadas.	<p>¿Por qué prefieres esta/estas plataformas para realizar tus compras? Menciona los 3 motivos principales en orden de importancia:</p> <p>*Establecimiento(s) seleccionado(s):</p> <p>:</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>
2. Conocer la percepción de la marca “La Pecosita” y “La Morochita” a partir del contexto de pandemia.		

2.1 Identificar el conocimiento de las marcas “La Pecosita” y “La Morochita” en el encuestado	<p>¿Conoces alguna de estas marcas de fruta?</p> <p>La Morochita_</p> <p>La Pecosita_</p> <p>La Florencia_</p> <p>Golden_</p> <p>Vittafresh_</p> <p>Otra marca: _____</p>
*Si respondió “La Pecosita” o “La Morochita”	<p>2.2 Identificar frutas asociadas con las marcas “La Pecosita” y “La Morochita”</p> <p>¿Qué frutas vende la marca La Morochita/La Pecosita? Menciona hasta tres frutas.</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>
	<p>2.3 Identificar atributos asociados con las marcas “La Pecosita” y “La Morochita”</p> <p>Menciona tres aspectos que asocias a esta marca:</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>
	<p>2.3 Identificar oportunidades en el portafolio de la marca “La Pecosita”</p> <p>¿Qué otras frutas te gustaría que la marca tuviese? Menciona las tres que más te interesarían, en orden de importancia.</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>
3. Identificar los motivos de compra y oportunidades de mejora en la venta de frutas de marca,	
3.1 Identificar la tendencia de compra de frutas de marca o genéricas.	<p>¿Has comprado alguna fruta de esta(s) marca(s) en los últimos tres meses?</p> <p>Sí_</p> <p>No_</p>
*Si respondió sí a cualquiera de las marcas.	<p>En los últimos tres meses, ¿por qué has preferido comprar estas frutas de marca en</p>

<p>3.1 Identificar motivos de compra de las frutas de marca.</p>	<p>lugar de frutas genéricas? Menciona hasta tres motivos principales en orden de importancia:</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>
<p>*Si no seleccionó ninguna marca.</p> <p>3.2 Identificar oportunidades de mejora en la marca “La Pecosita” para captar nuevos clientes.</p>	<p>En los últimos tres meses, ¿por qué has preferido comprar solo frutas genéricas y no frutas de marca? Menciona hasta tres motivos principales en orden de importancia:</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>
<p>4. Identificar otros productos relacionados a la categoría frutas compran actualmente o comprarían (trozos, congelados, deshidratados, polvo, bebidas, etc.) en épocas de Covid.</p>	
<p>4.1 Identificar los productos derivados de frutas más consumidos en épocas Covid.</p>	<p>¿Has comprado alguno de estos productos en los últimos tres meses?</p> <p>Fruta trozada _</p> <p>Fruta congelada _</p> <p>Fruta deshidratada _</p> <p>Pulpa de fruta</p> <p>Jugo de fruta _</p> <p>Otro: _____</p>
<p>4.2 Identificar la expectativa de compra de productos derivados de frutas en épocas Covid.</p>	<p>¿Piensas comprar alguno de estos productos derivados de frutas en los próximos 3 meses?</p> <p>Fruta trozada _</p> <p>Fruta congelada _</p> <p>Fruta deshidratada _</p> <p>Pulpa de fruta</p> <p>Jugo de fruta _</p> <p>Otro: _____</p>

<p>*Si seleccionó sí en cualquiera de las opciones anteriores.</p> <p>4.3 Identificar los motivos de compra de productos derivados de frutas en épocas Covid.</p>	<p>¿Por qué compraste/comprarás estos productos derivados de frutas? Mencione hasta 3 motivos principales en orden de importancia, de acuerdo a la opción elegida:</p> <p>*Producto(s) seleccionado(s):</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>
<p>5. Identificar influenciadores de compra y canales de comunicación que puedan ser aprovechados por las estrategias de promoción de marca.</p>	
<p>5.1 Identificar temas de interés de los consumidores para contactar potenciales influenciadores de compra vinculados a dichos temas.</p>	<p>En este año, ¿qué aficiones (repostería, jardinería, etc.) has seguido? Menciona las tres más importantes para ti.</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>
<p>5.2 Identificar si los consumidores tienen influenciadores de compra mediáticos.</p>	<p>¿Sigues en tus redes sociales a algún personaje público nacional (actores, conductores de televisión o radio, bloggers, influencers)?</p> <p>Sí_</p> <p>No_</p> <p>*Si responde no, saltea a la pregunta 5</p>
<p>*Si responde sí</p> <p>5.3 Identificar potenciales influenciadores de compra.</p>	<p>¿Qué personajes públicos nacionales sigues en tus redes sociales? Menciona los tres más importantes para ti, en orden de importancia:</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>¿En qué redes sociales los sigues?</p> <p>Facebook _</p> <p>Instagram _</p> <p>Twitter _</p> <p>Otros: _____</p>

Apéndice 2. Datos del Centro de Práctica Pre-Profesional

a. Ubicación: Cal. Santa Sofia Nro. 260, Ate

b. Rubro del centro de práctica: Consumo Masivo

c. Nombre y cargo del supervisor de práctica: Grecia Tatiana Arias Zamalloa, Psicóloga

d. Período de la práctica: 23/09/2020 - 31/05/2021

e. Competencias desarrolladas: Diagnostica

f. Características del Centro de Práctica:

- Público objetivo: Consumidores o potenciales consumidores de productos o servicios de la categoría frutas y verduras.
- Actividades que desarrolla: Producción y comercialización de frutas.
- Misión: Brindar a los clientes las mejores frutas y verduras para sus consumidores.
- Visión: Ser los principales proveedores de frutas y verduras en el país.



Apéndice 3. Certificado de Finalización de Prácticas Pre profesionales

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA



Modelo de Constancia de Finalización de Desempeño Pre-profesional

Nombre completo del/la alumno/a	Franco Alberto Luyo León	Fecha de emisión:	07/06/2021
		Fecha de inicio:	23/09/2020
Número de horas acumuladas	1140	Fecha de fin:	31/05/2021
Calificación (0-20)	17		

Funciones realizadas:

- Asiste, coordina y participa en reuniones de trabajo con el cliente interno.
- Escucha, comprende y propone a partir de las necesidades del cliente interno y externo.
- Apoya en el planteamiento de los estudios de mercado.
- Ejecuta y mantiene un seguimiento de las diferentes etapas del trabajo de campo de los estudios designados.
- Analiza información recogida en el trabajo de campo.
- Ejecuta los trackings del mercado, auditorías digitales y otras mediciones correspondiente a la marca.
- Apoya en la creación, seguimiento y ejecución de planes para la promoción de la marca.

Apreciación cualitativa del desempeño:

Franco es muy responsable y ordenado por lo que facilita el empoderamiento de funciones que pueda manejar de manera independiente. Es capaz de comprender las necesidades del cliente interno y de proponer ideas para cumplir con los objetivos de los proyectos en los que participa.

Franco es analítico y reflexivo. A la vez, reconoce oportunidades de mejora dado que se encuentra en proceso formativo, toma los consejos y los capitaliza para mejorar.

Su participación ha sido muy positiva para el equipo y para los proyectos en los que ha participado.




Firma del/la supervisor/a del Centro

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
 Av. Universitaria 1801, San Miguel
 Telf.: (51-1) 626 2000 anexo 4586
 psicologia@pucp.edu.pe
www.pucp.edu.pe <http://facultad.pucp.edu.pe/psicologia/>

Apéndice 4. Enlace del Portafolio de Suficiencia Profesional

https://sites.google.com/d/1Nd-f3aFKuCd_EttUe3XcgQsKjLsY-Kz1/p/1n0ZzzvOdKTeFMOLGU34DtaycZMpsBJJK/edit

